

# Zur pädagogischen Legitimität gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen\*

von HELMUT HEID

## I

Die Pädagogik — so sagt GEORG GEISSLER unter Berufung auf ROUSSEAU — gewinnt „nur dann ihre Freiheit . . ., wenn sie in dem immer lebendigen Gegensatz zwischen individuellem Leben und der objektiven Kultur den einzelnen Menschen . . . vertritt“ (49,17 und passim; u. v. a. auch: 126,132 f. u. ö.; referierend: 142,290 f.)<sup>1</sup>).

Die Frage, in wessen Namen, zu welchem Ziel, mit welcher Legitimation „die Pädagogik“ den einzelnen Menschen vertritt oder zu vertreten habe, wird sehr oft mit der These beantwortet, *im Namen und zum Ziel eben dieses einzelnen Menschen selbst* (26, 104).

So lauten denn auch die klassischen Maximen „der Pädagogik“: „Selbstentfaltung“, „Emporführung des Kindes“ bzw. Erziehungssubjektes zu „seiner individuellen Bestimmung“ (27,7) oder auch „harmonische Entfaltung aller Anlagen“.

Fragt man nun danach, was sich daraus für den Erzieher in irgendeiner konkreten Erziehungssituation praktisch ergibt, so gerät man in große Schwierigkeiten. In diesem Zusammenhang können nur einige dieser Schwierigkeiten in stilisierender Kürze dargestellt werden:

1. Dasjenige, was der Educandus *ist*, was ihm *möglich* ist, wozu er *befähigt* und *bereit* ist, kann überhaupt nur erfaßt werden mit Bezug auf *gesellschaftlich belangvolle*<sup>2</sup>) und damit auch soziokulturell relative Leistungen (70,39 ff.; 61, 561 ff.). Allein der Zwang zur Operationalisierung der diagnostischen Kriterien setzt den Möglichkeiten der Thematisierung „aller“ Entfaltungsfähigkeit relativ enge Grenzen. Bereits insofern hängt

---

\* Die zentralen Thesen in Teil III dieses Beitrages wurden im Sommersemester 1964 in einem sozialpädagogischen Arbeitskreis der Universität Köln referiert. Die vorliegende Fassung des gesamten Aufsatzes war im Sommer 1967 abgeschlossen; seither erschienene Literatur wurde bei einer redaktionellen Überarbeitung berücksichtigt.

1 Jeweils die erste der in Klammern gesetzten Ziffern bezeichnet den entsprechend bezifferten Titel im Literaturverzeichnis; die Ziffer hinter dem Komma gibt die Seite des jeweiligen Titels an; versch. Titel sind durch Strichpunkte getrennt.

2 Hier ist auch der Hinweis ERIKSONS (32,230) wichtig, daß Kinder sich „nicht durch leeres Lob“ betrügen lassen und daß nur solche Leistungen zur Stärkung der (Ich-) Identität beitragen, die in der Kultur etwas gelten.

also das, wozu das Individuum disponiert ist, *von Kriterien ab, die außerhalb des Individuums liegen.*

Daran ändert der Tatbestand nichts, daß der Erzieher sich *vom aktuellen soziokulturellen Anspruch zu distanzieren vermag.* Es bleiben auch hier selektive Gesichtspunkte maßgebend, die dem Educandus exogen sind; ganz abgesehen davon, daß der Erzieher bis zu einem bestimmten Grade wohl unvermeidlich in jenen Denkmöglichkeiten „befangen“ bleibt, die seine *kulturelle Tradition und Bezugsgesellschaft faktisch zugelassen haben und zulassen* (s. auch: 78, 237; 125,40; 21,37).

2. Dasjenige, was der Erzieher, vor allem erst der professionelle Erzieher, als Lern- und Leistungsfähigkeit oder als Lern- und Leistungsbereitschaft („Bildsamkeit“) erfaßt, ist *immer schon Ergebnis von umweltbeeinflussten Formungsprozessen.* Diese Formungsprozesse heben bereits mit der ersten — wenn auch nur diagnostisch motivierten — Zuwendung zum Educandus an. Wenn die Disposition „mit Sicherheit erkannt werden kann, dann ist die Zeit der dominierenden Einwirkung von außen und die pädagogische Bildsamkeit des Menschen meist vorüber“ (120,19; s. auch die Arbeiten von H. ROTH). Aus der Perspektive des Lernenden: Die Gewinnung von Orientierungs- und Handlungskategorien, die Verhaltensselektion und -erprobung schon des Neugeborenen sind unbeschadet der (erzieherisch beeinflussbaren) Spontanität jedes Menschen nur möglich im Rahmen dessen, was die jeweilige soziokulturelle Umwelt, darin u. a. das soziale Sanktionssystem, (als legitim) zuläßt. „Erziehung (besteht) in einer ununterbrochenen Bemühung . . . , dem Kinde eine gewisse Art zu sehen, zu fühlen und zu handeln aufzuerlegen, zu der es spontan nicht gekommen wäre . . . “ (30,108 f.).

Das zeigt sich unter anderem darin, daß einzelne Merkmale des Ergebnisses der (vorschulischen) Erlernung einer bestimmten Lern- und Leistungsfähigkeit — z. B. der Interaktionsstil, insbesondere der Sprachmodus (12; 113; 53,67 ff.; 101; 110), die Leistungsthematik bzw. der Motivationstypus (86; 56), die Planungsfristigkeit (82; 50) usw. — mit sozialstatistischen Merkmalen korrelieren. Die inzwischen auch im deutschen Sprachraum verbreiteten Befunde der Sozialisationsforschung bestätigen (96,356 ff.; 135; 20; 76; 133; 35; 115; 45; 91; nach Abschl. d. Mskr.: 36; 80), daß *die aktuelle Lernfähigkeit eine von jenen bewußten und unbewußten Lerngelegenheiten abhängige Größe ist, die die jeweilige Bezugsgesellschaft bieten* (116).

3. Man könnte nun fragen, ob nicht die *genotypische Disposition* des Individuums *vor* jeder erzieherisch belangvollen Beeinflussung Auskunft

darüber gibt, zu welchem Ziel, zu welcher Verhaltensform dem Menschen verholfen werden soll.

Dazu ist u. a. folgendes zu sagen:

a) Aus einem *Ist* kann *logisch* kein *Soll* abgeleitet werden. Aus der *Tatsache*, daß der Mensch eine bestimmte, spezifische Eignung erkennen läßt, folgt noch nicht die *Maxime*, daß dieser Eignung Geltung verschafft, daß diese Fähigkeit entfaltet werden *soll*. Von seiner *Naturausstattung* her ist der Mensch immer auch „zu Leistungen befähigt“, die in einer jeweiligen Bezugsgesellschaft als „anomal“, „abweichend“ oder „kriminell“ klassifiziert werden.

Freilich ist es „rein logisch“ betrachtet, möglich, das *Postulat* einzuführen: Diejenigen Fähigkeiten sollen (Haupt-)Determinanten des jeweiligen Erziehungszieles sein, die sich diagnostisch als dominant sichern lassen. Abgesehen davon, daß man damit die Stabilisierung und Perpetuierung eines jeweiligen individuellen — und auch sozialen — status quo postuliert (s. auch: 92,40 ff.), stellt sich hier sofort die *Frage nach dem Kriterium der Diagnose*.

b) Jener schon erwähnte Tatbestand ist nämlich auch in diesem Zusammenhang unüberholbar, daß bereits die *diagnostische Thematisierung* der individuellen Lern- und Leistungsdisposition *nur im Bezugsrahmen selektiver gesellschaftlicher Ansprüche* möglich ist. Mehr noch: Die individuelle Verhaltensdisposition ist *in so hohem Maße von den Herausforderungen der soziokulturellen Umwelt abhängig*, daß die Feststellung der Möglichkeit ihrer Variabilität nur durch die Erprobungen des bereits in Gang gesetzten Erziehungsprozesses zu erlangen ist (s. 83,78<sup>3</sup>; 43,90), das heißt durch Setzung *exogener Bedingungen und Kriterien individuellen Leistungserweises*. Dieser immer auch sozialhistorisch lokalisierbare „Leistungserweis“ ist (gesellschaftlich akzeptierter) Indikator für das, was wir (oft: „phänotypische“) „Begabung“ nennen und was im Grunde (nur) eine *Hypothese* zur Erklärung beobachtbaren, also jeweils selegierten (Leistungs-)Verhaltens darstellt (s. auch: 55; 117).

Von nicht geringerem Gewicht sind *forschungstechnische Probleme und praktische Schwierigkeiten*:

c) Der *humangenetische Ansatz* der Persönlichkeitsforschung hat gezeigt, daß der Versuch, Persönlichkeitsmerkmale mit bestimmten Genotypen zu parallelisieren, bisher nicht gelingt. Die Leistungen, an denen sich bestimmte Lernfähigkeiten oder Leistungsdispositionen erweisen, sind

<sup>3</sup> Die Ausführung LITTS sind nicht ganz widerspruchsfrei.

von so komplexer Struktur, daß bislang nicht zu hoffen ist, dafür ursächlich zuständige Gene zu entdecken.

Selbst unter *extremen* Bedingungen, etwa am Beispiel von Schwachsinnformen, die auf Chromosomen-Anomalien zurückzuführen sind, hat sich gezeigt, daß die Annahme zurückgewiesen werden muß, der Genotypus sei umweltstabil. Vielmehr spricht bisher alles für die Hypothese, daß die genetische Varianz größer ist, als eine aktuelle pädagogisch bedeutsame soziokulturelle Umwelt abfordert (112,99 ff.).

4. Damit wird ein weiteres kritisches Argument angesprochen: Wenn dasjenige, was sich dem Erzieher als individuelle Disposition, als Lernfähigkeit und Verhaltensbereitschaft zeigt, immer schon von *Erziehung* (mit-) *abhängig* ist, gerät man in jenen *Zirkel*, Erziehung an einer Größe ausrichten zu wollen, die ihrerseits weitgehend von *Erziehung* abhängt.

Mit alledem soll nicht behauptet werden, daß man (1.) auf die Feststellung der aktuellen Lern- und Leistungsfähigkeit verzichten soll oder (zumindest auf eine diesbezügliche Unterstellung) verzichten kann; (2.) daß die festgestellte Disposition als *Bedingung* erzieherischen Handelns belanglos ist oder auch nur ignoriert werden kann und (3.) daß diese Verhaltensbereitschaft für die *Zielsetzung* des Erziehungshandelns irrelevant ist. Wohl aber wird bestritten, daß diese individuelle Lern- und Leistungsbereitschaft (1.) *fixiert* ist, daß sie (2.) *ohne Bezug auf sozialhistorisch relative Umweltverhältnisse* wahrnehmbar und existent ist, (3.) daß sie *ihre Legitimation in sich selbst* besitzt.

Soviel läßt sich zusammenfassend sagen, daß der Mensch von seiner natürlichen individuellen Ausstattung her *praktisch zumindest mehrere* Möglichkeiten der „Selbstverwirklichung“ besitzt, vielleicht sogar, daß er mehrere Möglichkeiten hat, ein individuelles *Optimum* zu realisieren (s. auch: 120,14 ff.; 30a,317; 14,XI). Damit aber ist eine pädagogisch verantwortbare Entscheidung zwischen den Möglichkeiten einer „Selbstverwirklichung“ (allein) *vom individuellen Ausstattungsgefüge her ausgeschlossen*. Ein Kriterium zu dieser Entscheidung muß also außerhalb der natürlichen Ausstattung des Individuums gefunden werden.

## II

Es liegt nahe, dieses Kriterium im definitiven Bedarf der Gesellschaft an Trägern bestimmter Qualifikationen im weitesten Sinne zu sehen. Bei genauerem und empirisch orientiertem Zusehen erweist sich aber auch dieser Ansatz als höchst problematisch. Die folgenden Ausführungen beschränken sich wieder auf einige Thesen.

1. Allein der bereits manifeste Anspruch der Gesellschaft ist, vor allem mit Bezug auf den einzelnen, keineswegs so eindeutig, wie es auf höherer Abstraktionsstufe erscheinen mag. Die gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen sind *weder konform noch gar kompatibel* (s. auch: 120,29 ff.). Daran ändert der Umstand prinzipiell (zu) wenig, daß der Educandus die Pluralität gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen (zunächst nur) durch den Filter spezifischer sozialer Subkulturen, insbesondere durch die Kernfamilie erfährt. Die Familie mag die vieldimensionale Widersprüchlichkeit u. a. der soziokulturellen Anforderungen *teilweise verdecken* oder — gar in pädagogischer Absicht — *reduzieren*. Sie vermag diese Konflikte jedoch weder völlig zu unterschlagen, noch vor allem aufzuheben. Und wenn dies möglich wäre — man denke an zeitweilige Erfolge totalitärer Systeme —, so bliebe zum einen immer noch die Frage offen nach der Legitimität des vorausgesetzten *selektiven Kriteriums* der (impliziten) Entscheidung über die faktischen Unvereinbarkeiten oder über deren Reduktion; zum anderen bliebe zweifelhaft, ob und wieweit sich dies *pädagogisch vertreten* ließe — sofern man an Mündigkeit, an verantworteter Verhaltenstüchtigkeit interessiert ist. An der Pluralität der Verhaltenszumutungen ändert sich prinzipiell auch dadurch wenig, daß der Mensch (wohl erst mit zunehmender und keineswegs nur endogen thematisierter Bestimmtheit) selektiv wahrnimmt, daß sein Gedächtnis parteiisch ist und daß er auch neue Informationen voreingenommen verarbeitet. Diese (Vor-) Entschiedenheit schafft vielmehr erst zur kontroversen Position eine bestimmte Trennschärfe, verleiht dem alternativen Standpunkt oder Argument kritische Relevanz.

Man wird also in „den“ Anforderungen „der“ Gesellschaft zumindest nicht „das“ Kriterium zur Ziel- und Inhaltsbestimmung der Persönlichkeitsformung sehen können. Ja, *diese Ansprüche bedürfen ihrerseits eines Kriteriums*, und zwar einmal zur Entscheidung zwischen den Widersprüchen der pädagogisch relevanten Anforderungen oder allgemeiner: zur Strukturierung der pädagogisch belangvollen sozialen Verhaltenszumutungen und zum anderen zur Bestimmung der pädagogischen Legitimität einzelner Anspruchsmuster<sup>4</sup>).

Der hierbei übliche Rekurs auf „das Individuum“ oder „den Menschen“ (so u. v. a.: 64,71,218,273; 139,493) hat sich als *Scheinlösung* erwiesen. Selbst die schon (durch vorgängige umweltbeeinflusste und erfahrungs-

<sup>4</sup> Es scheint mir eine folgenreiche Unterlassung zahlreicher erziehungswissenschaftlicher Systeme und pädagogischer Programme, daß nicht zwischen pädagogischer Relevanz und Legitimität unterschieden wird.

- gegründete Erziehung) geprägte Disposition des Menschen, die allerdings (wahrscheinlich mit zunehmender Spezifität) eine selektive Funktion besitzt, vermittelt keine pädagogischen Direktiven; denn auch hier gilt, daß *Seiendes immer nur Bedingung für Mögliches oder Seinsollendes* zu sein vermag (vgl. auch: I, 3, a und b sowie: III, 1)<sup>5</sup>).

2. Ein zweiter Problemkreis ergibt sich daraus, daß die aktuellen Anforderungen der Gesellschaft *keine feste Größe* darstellen. Sie unterliegen nicht nur jenem vieldiskutierten raschen und tiefgreifenden Strukturwandel, dessen Verursachung man sehr global zu umschreiben pflegt. Sie weisen auch im einzelnen eine bestimmte Flexibilität auf (24,19 ff.; 1,442 ff. mit Bezug auf: 93; 114). So ist es für den Pädagogen einfach kein zwingendes oder unabänderliches Datum, wenn gesagt oder gefordert wird, „die Wirtschaft“ oder „die Gesellschaft“ habe einen quantitativ und qualitativ genau bestimmten Bedarf an Qualifizierten oder auch Unqualifizierten sowie schließlich auch ein Interesse daran, daß beispielsweise die Minderqualifizierten mit ihrer mangelnden Ausbildung, Bildung bzw. Erziehung<sup>6</sup>) zufrieden seien. Mit dem „gleichen Recht“, mit dem *einzelne* gesellschaftliche Kompetenzen — etwa „die Wirtschaft“ oder bestimmte Wirtschaftsverbände — Forderungen an „die Pädagogik“ stellen, können Pädagogen Forderungen an „die Gesellschaft“ richten und — um es etwas konkreter zu sagen — einem Wirtschaftsbetrieb zumuten, daß auch er, und zwar in allen betrieblichen Funktionen, höhere Grade intellektueller und sittlicher Reife „verkräftet“<sup>7</sup>).

Der Pädagoge kann sich weigern, dem Betrieb Lückenbüßer für betriebsorganisatorische Phantasielosigkeit, für technische Unzulänglichkeit oder gar für einen „Machtmißbrauch“ zu liefern, der angeblich „ökonomisch“ ist, der gar aus „dem Wesen“ oder aus der Sach- oder Eigengesetzlichkeit „der Ökonomie“ folgt, etwa weil unqualifizierte Arbeitskräfte billiger sind als entsprechend verwendbare technische Aggregate (kritisch dazu: 60). Freilich droht dieses Konzept pädagogischer „Autonomie“ dann

5 Eine differenzierte Analyse dieses Tatbestandes beabsichtige ich in einer demnächst erscheinenden Arbeit über das Wertungsproblem in der Pädagogik.

6 Für den hier zu diskutierenden fundamentalpädagogischen Tatbestand sind die vielfältigen Bestimmungen und Abgrenzungen von Ausbildung, Bildung und Erziehung unerheblich. Vgl. dazu (m. E. recht zweckmäßig:) 29,29 f. u. ö.

7 Das wird oft dort verkannt, wo bildungspolitische Forderungen nach höherer bzw. besserer Bildung (konkretisiert in bestimmten „Bildungsabschlüssen“) u. a. mit der Bemerkung zurückgewiesen werden, „die Wirtschaft“ könne höhere Abiturienten- oder Akademikerraten nicht „unterbringen“. Hat sich denn das gesamte Bildungsgeschehen und -wesen einseitig nach einem augenblicklichen „personalwirtschaftlichen“ Bedarf einzelner Betriebe oder „Wirtschaftszweige“ *bestimmter politisch zu verantwortender Verfassung* ... zu richten? Freilich ist diese kritische Frage vergrößert, aber es ist nur eine von vielen.

irrealistisch zu werden, wenn die Pädagogen und die erzieherisch zur Selbstbestimmung Ermächtigten (als Sozial-Partner) sich allzu uneinig sind und wenn die bestehenden sozioökonomischen Verhältnisse weder didaktisch konstruktiv berücksichtigt noch auch im pädagogischen Handlungskontext mittelbar und unmittelbar zu reformieren versucht werden (81; 7; 63; 99; 100; 134; 73).

An dieser Stelle sei bereits kurz darauf hingewiesen, daß die an den allgemeinen Sprachgebrauch und an ein verbreitetes pädagogisches Orientierungsmuster angelehnte Problemskizzierung eine andere Frage verdeckt: Die Frage nämlich, ob und inwiefern „der Pädagoge“ nicht im gleichen Maße „der Gesellschaft“ zuzurechnen ist wie „der Wirtschaftler“, oder: ob die Anforderung irgendeines Wirtschaftlers an die Ausbildung oder Erziehung *prinzipiell* und aus der Perspektive des Educandus sich von dem Anspruch irgendeines Pädagogen an eben diese Ausbildung unterscheidet. Darauf muß an späterer Stelle noch kurz und in einem eigenen Beitrag ausführlich eingegangen werden. — Der Versuch, in den gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen ein Kriterium zur Ziel- und Inhaltsbestimmung der Erziehung zu finden, stößt noch auf ein weiteres Problem.

3. Dasjenige, was sich als gesellschaftliche Anforderung oder Verhaltenserwartung äußert, ist, den Vergewisserungen u. a. der Sozialisationsforschung zufolge, immer von vorausgegangener Erziehung mitabhängig. Schon PESTALOZZI hatte in seinen „Nachforschungen“ festgestellt: „Soviel sah ich bald: die Umstände machen den Menschen, aber ich sah ebenso bald: der Mensch macht die Umstände“. Die Anforderungen werden durch erzieherisch vermittelte bzw. tradierte Normen und Werte konstituiert, durch so oder so „erzogene“ konkrete Personen artikuliert, repräsentiert, modifiziert, so daß man auch hier auf einen *Zirkel* stößt: Erziehung soll sich insofern nämlich an einem Anspruch orientieren, der seinerseits von Erziehung abhängt.

Die bisherige Analyse mag den Anschein einer einzigen *Paradoxie* erwecken. Einmal wird ein Zirkel wechselseitiger Inanspruchnahme zwischen Individuum und Gesellschaft behauptet. Zum anderen aber wird bestritten, daß sowohl die individuelle Ausstattung als auch der sozio-kulturelle Anspruch Kriterien enthalten, diesen wechselwirksamen Prozeß zu bestimmen oder als legitim auszuweisen.

Das *tatsächliche* „Kriterium“, das die Schließung dieses Wirkungskreises „steuert“, ist bislang im allgemeinen *der Zufall* — Zufall bereits im Sinne *unzureichend reflektierter und verantwortlich verfügbarer* Daseinsziele und -bedingungen. Die vitale und emotionale Verhaltensbasis, der Duktus der

vielfältigen Verhaltensäußerungen, die normative und kognitive Verhaltensorientierung und im Zusammenhang damit die sozialen Chancen des einzelnen hängen entscheidend davon ab, welchen Sozialstatus, welche Konfession, welchen Wohnort, Wohnraum, Wohnstil und nicht zuletzt welche Erziehung seine Eltern „zufällig“ hatten bzw. haben (2; 22; 24; 34; 37; 50; 68; 71; 103; 107 u. v. a.). Genau hier zeigt sich also die reale Nahtstelle zwischen individueller Verhaltensdisposition und gesellschaftlicher Verhaltenszumutung, zwischen Ontogenese und Phylogenese. Hier aktualisieren sich die weithin unreflektierten und ungenutzten, eben dem Zufall jeweils vorgefundener gesellschaftlicher Verhältnisse preisgegebenen Möglichkeiten erzieherischen Handelns.

Dort, wo dieser Zufall durch verantwortetes Erziehungshandeln ersetzt oder zumindest „ergänzt“, neutralisiert, kompensiert, korrigiert werden soll, sind wiederum Kriterien erforderlich; *Kriterien zur Bestimmung der pädagogischen Legitimität sowohl der individuellen Ausstattung als auch der gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen.*

### III

Die pädagogische Tradition bietet die verschiedensten Ansätze zur Lösung dieses Problems.

1. Der älteste und wahrscheinlich noch heute verbreitetste *rekurriert auf die Individualität bzw. Subjektivität des Menschen*. Diesem Typ gehört auch das eingangs nur beispielhaft zitierte Postulat GEISSLERS an.

Analysiert man den Kontext der großen Zahl derartiger Postulate, so stellt man fest, daß allen diesen Forderungen sehr wohl *transsubjektive Selektionskriterien* zugrunde liegen; Kriterien allerdings, die *nicht einmal ausgewiesen, geschweige denn „begründet“* sind. „Der Pädagoge“ vertritt nicht „das“, sondern das implizite, „insgeheim“ gewünschte, geforderte oder allenfalls *wahrgenommene* Individuum. Der Pädagoge, der immer auch Repräsentant eines *spezifischen* gesellschaftlichen Norm- und Verhaltensmusters ist, vermag überhaupt nur *dasjenige* „wahre Menschentum“ zu vertreten, das *er* für ein solches *hält*. — Man kann die Hypothese aufstellen, daß in der Mehrzahl der Fälle, in denen noch heute im Namen der Pädagogik für den Menschen oder das Individuum optiert wird, das *bürgerliche* Bildungsverständnis (kritisch dazu: 88) in Kraft ist.

Der „immer lebendige Gegensatz zwischen individuellem Leben und der objektiven Kultur“ wird nur mit Bezug auf solche gesellschaftliche Daten, Aspekte oder Normen wahrgenommen bzw. postuliert, die von der eigenen



(kritisch auch: 97,44 ff.; zit. bei: 141,40) oder der jeweils akzeptierten Strömung, der herkömmlichen, eben zumeist von der bürgerlichen Bildungsauffassung diskriminiert wurden und werden<sup>8</sup>). Vor allem „der Nützlichkeit“, „der Wirtschaft“, „der Technik“, „dem Beruf“, „der Politik“ und sogar „der Gesellschaft“ wird das oft gar nicht erst reflektierte „Recht“ abgesprochen, Forderungen an die Formung des Menschen zu stellen (so u. a. bei: 8; 9, 119 ff.; kritisch: 75,93 ff.; 19). Tatsächlich aber weist man nicht „den gesellschaftlichen“ Anspruch, sondern ganz bestimmte gesellschaftlich manifeste „Weltanschauungen“ zugunsten anderer zurück<sup>9</sup>). Die Grenze dieses Gegensatzes verläuft also nicht zwischen Individuum auf der einen und soziokulturellem Anspruch auf der anderen Seite, sondern zwischen einer kryptonormativen positiven Bewertung bestimmter Aspekte der individuellen Ausstattung und der soziokulturellen Anforderungen einerseits und einer oft ebenso verdeckten Abwertung anderer Aspekte gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen und individueller Verhaltenspositionen oder -entwürfe andererseits.

An diesem Verfahren ist besonders problematisch, daß sowohl das Faktum als auch die normativen Kriterien soziokultureller „Anpassung“ nicht ausgewiesen und damit der kritischen Diskussion und „Begründung“ entzogen werden.

2. Höhere Grade kritischen Bewußtseins vermutet man zunächst dort, wo ausdrücklich die Alternative Anpassung oder Widerstand postuliert wird. Jedoch scheint sie eine noch problematischere logische Erschleichung und praktische Fehlorientierung zu begünstigen.

Sowohl in weiten Bereichen der traditionellen Pädagogik als auch in Dokumenten der jüngsten Vertreter einer emanzipativen Erziehung zählt „die Anpassung“ zu den schwersten Vergehen. Erziehung, so wird immer wieder und in den unterschiedlichsten Formeln gesagt, habe den Menschen nicht in die Gesellschaft einzugliedern, sondern das Individuum gegen die Gesellschaft zu erstarken und zu mobilisieren.

8 Vgl. dazu beispielhaft die bereits von DAHRENDORF kritisierte Stellungnahme des Berufsberaters K. NEUNHEUSER zu folgendem Satz des Rahmenplans zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens: „Die technische Zivilisation hat eine neue höhere Bildung entstehen lassen“. NEUNHEUSER sagt dazu: „An diesem Satz ist, wenn man das Wort ‚Bildung‘ in seiner Grundbedeutung nimmt, nämlich“ — und nun folgt eine bezeichnende Definition — „als Bildung selbst, so ziemlich alles falsch oder verfälscht. Denn die Technik oder die Zivilisation kann als solche niemals eine Bildung entstehen lassen, schon gar nicht eine neue und erst recht nicht eine höhere Bildung“ (95).

9 Genau dasselbe geschieht dort, so man „umgekehrt“ sich besonders realistisch, modern oder progressiv darin wähnt, eine Ausrichtung der Erziehung an „den“ objektiven gesellschaftlichen Bedürfnissen (siehe auch Teil II), an „den“ gegenwärtigen oder künftigen Erfordernissen oder Notwendigkeiten zu fordern.

Es sei die *Hypothese* aufgestellt, daß der Educandus *faktisch* umso stärker angepaßt wird, je *engagierter* Anpassung *ausdrücklich* abgelehnt wird. Denn mit dem Eifer, mit dem (*tatsächlich* nur:) ein *bestimmtes* gesellschaftliches Anspruchsmuster abgelehnt wird, wird ein *konkurrierendes unterstellt und von kritischer Reflexion und Revision ausgenommen*. Die *globale negative* Auszeichnung „der Anpassung“ ist geradezu ein *Indikator für tatsächliche Anpassung, freilich umgekehrten Vorzeichens* und typischerweise ohne auch nur auf den Gedanken zu kommen und beim Namen zu nennen, daß auch *hier Anpassung* betrieben wird (ähnlich kritisch: 90; 46).

Im derartig postulierten Widerstand lauert vor allem dann die *größere* Gefahr für die Emanzipation des Menschen, wenn seine *ebenso* unvermeidliche sozialhistorische Standortgebundenheit und Relativität, seine subjektive Interessenbedingtheit nicht nur verdeckt bleibt, sondern durch den Anspruch der Objektivität („wahres Bewußtsein“!) und das Pathos höherer moralischer Legitimität auch noch gegen kritische Reflexion und Revision immunisiert wird. Die Anpassung wird, zumindest im Kontext gegenwärtigen pädagogischen Denkens und Planens, bereits in dem Augenblick relativiert, in dem sie als solche thematisiert und benannt wird (z. B.: 29,24 ff.; 57,17). Das Konzept des Widerstandes hingegen ist in Gefahr, die Verborgenheit oder doch ignorante Fraglosigkeit seiner Selektivität durch den Anschein besonders hohen Bewußtseinsgrades und Zielstrebens noch zu verbrämen<sup>10</sup>) und die jeweils eigenen Überzeugungen oder Interessen intolerant durchzusetzen.

Nur am Rande sei erwähnt, daß im Postulat des Widerstandes oft über ein konstruktives Maß offener Konfliktaustragung (38) hinaus aggressive Momente enthalten sind, die mit den Bemühungen einer Erziehung zum Frieden kollidieren (123; aber auch: 38).

3. Hier nun gewinnt die *Modifikation* des kritisierten Postulats, nämlich die Maxime „Anpassung und Widerstand“ (z. B.: 106) Bedeutung. Eine Kontextanalyse zeigt allerdings, daß sie in zwei verschiedenen Formen auftritt.

Im *einen* Fall meint man (vergrößert ausgedrückt:) Anpassung an die *bejahten* und Widerstand gegenüber den *abgelehnten* Normmustern (so z. B.: 40,281); im *zweiten* Fall hofft man, *in jeder* Anpassung *zugleich* und mit Bezug auf die gleichen Erwartungsmuster Anpassung *und* Widerstand erreichen zu können.

---

<sup>10</sup> Sichtbar wird das z. B. in dem differenzierten Bericht und zuweilen auch in der eigenen Position bei 28.

Die *erste* Form der Konjunktion „Anpassung und Widerstand“ unterscheidet sich von der Disjunktion „Anpassung oder Widerstand“ im wesentlichen (nur) dadurch, daß hier mehr oder minder bewußt und ausdrücklich eingestanden wird, daß „Anpassung“ im weitesten Sinne *unvermeidlich* ist, und daß es nicht darum gehen kann, Anpassung auszuschließen, sondern nur darum, sie „richtig“ zu plazieren. Jedoch die unausweichliche Frage nach dem *Kriterium* dafür, was hier als „richtig“ gilt oder gelten kann, bleibt in den meisten herangezogenen Texten offen.

Zum einen, und darin wähnt man sich besonders realistisch, beruft man sich auf „die Sache“, auf „die Natur“, „das Wesen“, „den Sinn“, „das Gesetz“ oder gar „den Zwang“ der Sache, die jeweils Handlungsgegenstand, -inhalt oder -umstand ist (kritisch dazu: 60. Eine zureichende Analyse dieses Problemkomplexes muß einer eigenen Untersuchung vorbehalten bleiben.). Von gleicher Problematik ist der verbreitete Hinweis auf „die“ Erfordernisse „der Zeit“ oder „der Zukunft“, auf „das Notwendige“ unter Berücksichtigung der bestehenden Verhältnisse (siehe auch Anm. 9).

Zum anderen verweist man auf *reine Präskriptionen* (siehe dazu: 78,12 ff.; 54,18 f.), also ebenfalls auf *Leerformeln*, deren fatale Konsequenzen vor allem ERNST TOPITSCH (136) aufgezeigt hat. Als präskriptive Kriterien, als Normen oder auch Instanzen des „Richtigen“ oder „Gültigen“, des „Letztverbindlichen“ oder der „Moralität“ werden u. a. angegeben: „das Unbedingte“, „das Absolute“, „das hohe Ethos“, „das unbedingte Gute“, „das Sittliche“, „das Moralische“, „das Gesollte“ (104, 249 ff.; 105, 83; 65, 116 u. passim; 41, 40 u. ö.) oder „die Vernünftigkeit“ und „der Logos“ (65, 120 ff.; 41 passim; kritisch: 140, 35 ff.; 78 passim).

Nicht einmal so sehr die deskriptive Unbestimmtheit<sup>11)</sup>, die immerhin oft durch eine Analyse des theoretischen, weltanschaulichen und praktischen *Kontextes* reduziert werden kann, als vielmehr noch der „moralische“ Absolutheitsanspruch aller dieser (unkontrolliert operationalisierten) Formeln ist problematisch: Es ist zu befürchten, daß er die „Tendenz“ *verstärkt und legitimiert*, „fremdartige Lebensstile, die aus der eigenen Wertperspektive herausfallen, als Entartungen [sach- oder wesensfremd, un- oder widernatürlich] und Bosheiten zu verurteilen und zu bekämpfen“ (121, 57). Dies geschieht in sublimierender Weise gerade dort, wo man jeweils Unliebsames als „bloße Legalität“, als „soziale Gültigkeit“ oder als „Sitte“ näherhin dadurch abqualifiziert, daß man ihm nicht nur „den Rang des

11 Allerdings dürfen die von TOPITSCH (136) aufgewiesenen Konsequenzen nicht übersehen werden.

Moralischen“ streitig macht, sondern auch anlastet, es stehe der „Möglichkeit, sittlich zu sein, im Wege“ (41, 31, 33, 48; 66, 111 u. ö.; s. auch: 85; kritisch: 141, 40<sup>12</sup>). Denn erst das *inhaltlich bestimmt* und *offen* als „unmoralisch“ oder „verwerflich“, als „unerwünscht“ oder „nachgeordnet“ Aus- bzw. Abgewiesene befindet sich in rasonabler Position, ist *kritisch* thematisiert (77, 5 ff.).

Interessanter noch ist der *zweite* Typ des Postulates Anpassung und Widerstand. Bei der Suche nach Konkretisierungen dieses Programms stößt man auf verschiedene Ansätze, von denen hier nur zwei beispielhaft skizziert seien:

a) Auch heute noch ist die Auffassung weit verbreitet, dem Menschen müsse zunächst und solange vorgeschrieben werden, was er soll, bis er selbst zu sagen vermöge, was er will (kritisch dazu: 16, 17 ff.; 48, 310 ff.; 79, 266). Daß er dann aber in relativ engem Rahmen über Generationen hin (32, 304 ff. u. ö.) nur noch dasjenige will oder wollen kann, was er bisher gesollt hat, wird dabei übersehen oder auch gerade für erstrebenswert gehalten (129, 116 ff.; 127, 113<sup>13</sup>), obgleich wahrscheinlich nicht immer zureichend reflektiert (kritisch dazu: 44, 380 ff.; 23, 212 ff.). Ihre vollen Konsequenzen zeigt eine derartige Position in „*augenfällig*“ totalitären oder noch deutlicher: in jeweils *abgelehnten* totalitären Systemen. Hier werden die Möglichkeiten emanzipativer Erziehung unterboten.

b) In einem anderen, gleichsam entgegengesetzten Ansatz wird vorgeschlagen, der individuellen Entscheidung möglichst *nichts vorwegzunehmen* und dem Educandus mit jeder Norm auch die Alternative(n) zu präsentieren. Dieses Postulat, mit dem ich selbst eine Zeitlang sympatisiert habe, erscheint mir heute, jedenfalls wenn man es streng nimmt, *utopisch*. Es „überfordert“ Lernende und Lehrende (20, 151 ff.), sofern es überhaupt gelingt, echte, „radikale“ Alternativen zu gewähren. Jede „Alternative“ ist wahrscheinlich eine *interpretierte*, und zwar eine *parteiisch* interpretierte Alternative. Dort, wo „objektiv“ eine Alternative geboten werden mag, wird sie subjektiv voreingenommen aufgefaßt und nach Kriterien „strukturiert“ oder „verzerrt“, die u. a. in vorausgegangener Erziehung verinnerlicht wurden und die sich in spezifischen Verhaltensbereitschaften äußern.

4. Wahrscheinlich gibt es nur die eine Möglichkeit, dem Educandus den *unvermeidlichen* pädagogischen Vorgriff verfügbar zu machen, nämlich

12 „Immer nur die eigene (Lebens- u. Weltanschauung) ist angeblich objektiv, die der anderen ist stets durch Interessen und Befangenheit bedingt . . .“.

13 Von der Primarschule bis zur Universität ist der Satz hoch im Kurs, daß Freiheit nicht besage, „tun können, was man will, sondern wollen, was man tun soll“.

a) sich einzugestehen, daß der Erzieher — in welchem Rollengeflecht auch immer — *zunächst* gerade nicht oder zumindest niemals *nur* der Anwalt des Educandus zu sein vermag, sondern immer auch — wie EISENSTADT es genannt hat — „Agent der Gesellschaft“ ist (Andeutungen auch bei: 30, 109; 43, 114 u. ö.; 130, 57 ff.) und

b) sich keine Illusion darüber zu machen, daß wir den Educandus immer und unvermeidlich auf das einengen und an das anpassen, was wir, vorfixiert durch die unsere eigenen Möglichkeiten begrenzende Denktradition und -gemeinschaft, überhaupt nur zuzulassen oder zu ermöglichen vermögen. Denn in dem Maße, in dem man Anpassung für ausgeschlossen oder vermeidbar hält, ignoriert man die Notwendigkeit ihrer Relativierung, betreibt und verfestigt man Anpassung (108, 323).

Nur wer *diese prinzipiell unüberwindbaren Begrenzungen* emanzipativer Erziehung *realistisch* einkalkuliert, findet schließlich zu dem *konstruktiven* Ansatz, nämlich der Stärkung *kritischer Rationalität* oder: zur *Entdogmatisierung*. Damit wird also *weder Unentschiedenheit, noch „radikale“, standortunbewußte Kritik* behauptet, postuliert oder auch nur für möglich gehalten. Die Kritik einer fremden und der eigenen Position setzt nicht nur das Recht auf Entschiedenheit, sondern auch deren Faktizität voraus.

Es ist wohl nicht möglich, zugleich und mit Bezug auf das gleiche Anspruchsmuster gleichermaßen anzupassen und zum Widerstand zu befähigen. Es ist aber wohl möglich — und im Interesse der Emanzipation des Educandus geboten! —, von früh an zu lehren und zu lernen, eine jeweilige Entschiedenheit der Kritik und Revision offen zu halten<sup>14</sup>), jedes qualifizierte kritische oder kontroverse Argument ernsthaft zu prüfen. Diese Bereitschaft zur kritischen Reflexion, Diskussion und Revision ist umso mehr geboten, je wichtiger einem seine Entschiedenheit ist. Nur das verdient Anerkennung, Geltung und Engagement, das strenger und permanenter Kritik standhält, das sich in den ernsthaftesten kritischen Prüfun-

14 Zur These vgl. 120,31 (mit widersprechenden, einschränkenden und inkonsequenten Thesen z. B. auf S. 30 f. und 61 ff.); 72.

Wahrscheinlich stellt dieses Konzept eine Präzisierung der wohl ähnlich motivierten Postulate dar, das richtige Maß zu finden zwischen einer Identifizierung mit und einer Distanzierung zu den (institutionalisierten) Normmustern unserer Gesellschaft oder — wie vor allem ALEXANDER MITSCHERLICH bei zahlreichen Gelegenheiten gefordert hat: — in die Gesellschaft einzuüben und gleichzeitig gegen sie zu immunisieren. Vertreten wird dieses Postulat auch bei: 74,26 und von vielen anderen. Siehe ferner die differenzierte — wenn auch thematisch begrenzte — Analyse dieses Problems bei: 20,141 ff.

gen bewährt<sup>15</sup>). Insofern haben die kritischen Argumente größere Bedeutung als die wohl immer und leicht auffindbaren Bestätigungen einer einmal bezogenen Position. So aber auch gewinnt der einzelne kritisches Verständnis für die Bedingtheit seiner eigenen Besonderheit (84, 65 ff. in Anlehnung an Mead; stärker philosophisch orientiert: 17, 40 f.; in soziologischer Neuformulierung: 20, 141 ff., 158 f.).

In diesem Sinne kann man der zuweilen vertretenen These zustimmen, daß die Freiheit oder Mündigkeit der Person nicht am „Anfang“, sondern nur am „Ende“ der Erziehung stehen können. Denn der Mensch ist ontogenetisch erst verhältnismäßig spät sich seiner Möglichkeiten *bewußt* und in der Lage, verantwortbar zu entscheiden. Jedoch gerade dann sind seine Orientierungs- und Verhaltens-Möglichkeiten auch bereits erheblich eingengt, und zwar durch sozial- und kulturgeschichtlich relative Entwicklungsgelegenheiten und Formungseinflüsse, die seiner eigenen Verfügung sehr weitgehend entzogen waren.

Eine zweite Einschränkung der zitierten These verdient im Lichte des Emanzipationspostulates noch größere Aufmerksamkeit: Wenn mit der Zeit die Zwänge der Sozialisation nicht mehr *empfunden* werden, so geschieht dies großenteils deshalb, weil sie nach und nach Gewohnheiten und innere Tendenzen entstehen lassen, die diese Zwänge überflüssig machen. Die Gewohnheiten und „inneren Tendenzen“ (internalisierten Normen) *ersetzen* den Zwang nur insofern, als sie von ihm herkommen (30, 109). Auch wenn man diese „Not“ in die Tugend jener Entlastungskonzeption hineinnehmen wollte, derzufolge Habitualisierung und Institutionalisierung erst eine Freisetzung für (jeweils) „höhere“ Werte und Entscheidungen, für schöpferische Aktivität ermöglicht. Es bleibt im Lichte des Emanzipationspostulates eine „Not“. Es kann wohl nur — aber immerhin — darum gehen, das Maß der Reversibilität der unvermeidbaren Vorgriffe auf die Selbstverantwortung und Selbstverfügung des Educandus so groß zu erhalten und so bewußt zu machen wie möglich.

Lediglich am Rande und ohne auf die Problematik einer Abgrenzung von Lerninhalten und -formen einzugehen, sei erwähnt, daß die Verwirklichung der postulierten Entdogmatisierung vermutlich weniger eine Frage einzelner Lerninhalte, als eher, wenn auch keineswegs ausschließlich, eine Sache des Lernstils ist. Natürlich ist es diesbezüglich ~~V~~gleichgültig, mit welchen

*nicht*

<sup>15</sup> Es ist an dieser Stelle nicht möglich, die komplizierte wissenschaftstheoretische Frage zu erörtern, wieweit auch Wertungen oder Maximen einer kritischen Diskussion und Bewährung zugänglich sind. Darauf wird in der unter Anm. 5 angekündigten Untersuchung ausführlich eingegangen. Vgl. Andeutungen in Teil VI der vorliegenden Ausführungen.

Werten, Normen, Informationen, Verhaltenskonzepten der Lernende didaktisch konfrontiert wird. Aber vielleicht wichtiger noch ist die Frage, in welcher Anordnung, mit welcher epistemologischen Einstellung, in welcher lerntheoretischen und soziologischen *Form* diese Werte-, Informations- und Handlungsvermittlung erfolgt. Die Inhalte (z. B. Weltansichten, Verhaltenskonzepte, Lehrsätze . . .) befinden sich in einer pluralistischen Gesellschaft und unter dem Einfluß von (pädagogisch nur unzureichend kontrollierten) Massenkommunikationsmitteln ohnehin fortwährend im Konflikt und Widerspruch — jedoch allzu oft in der Form von Dogma und Gegendogma (ähnlich kritisch: 48, 315 f. und passim). Beide existieren, in ihrer Widersprüchlichkeit oft unerkannt und erst recht unausgetragen, neben- oder nacheinander — und dies selbst im Unterricht und in Unterrichtsmitteln, nicht selten beim selben Lehrer und in *einem* Lehrbuch. Es geht aber gerade darum, die Konflikte sehen, erkennen und argumentierend regeln zu lernen. Dann gewinnen sie, wie unter anderem DAHRENDORF bei verschiedenen Anlässen aufgewiesen hat, eine produktive Funktion. Dabei muß — wenn das hier zur Diskussion gestellte „Programm“ akzeptiert wird — erlernt werden, das jeweils eigene Kriterium für kritische Anfechtung bereitzuhalten oder -zumachen.

Die revolutionierende Bedeutung dieses Konzepts kann man erst ermessen, wenn man sich bewußt macht, daß gerade die Erziehung durch das für sie konstitutive, weithin als konsistent einseitiges „Lehrer-Schüler“-Verhältnis angesehene Gefälle zwischen (der Kompetenz der) Lehrenden und (der Inkompetenz der) Lernenden von Dogmatismus bedroht und angefochten wird. Es gehörte und gehört zur Rolle des Lehrers, „Gewißheit“ darüber zu haben, was für den Schüler gut und richtig ist und was er zu lernen und zu leisten hat.

#### IV

In diesem Konzept dürfte zugleich ein Ansatz zur fundamental-pädagogischen<sup>16)</sup> Lösung der Frage nach dem Kriterium pädagogischer *Legitimität* liegen.

Wenn weder die individuelle Ausstattung des Educandus noch ein jeweiliger soziokultureller Anspruch ein *eindeutiges* und *zureichendes* Kriterium zur positiven Ziel- und Inhaltsbestimmung verantwortbaren

---

<sup>16</sup> Spezifischere Dimensionen pädagogischer Legitimität (z. B. die „Zielwirksamkeit“ oder „Schülergemäßheit“ eines didaktischen Konzepts) müssen einer eigenen Untersuchung vorbehalten bleiben.

erzieherischen Handelns enthalten, dann müssen Ziel und Inhalt der Erziehung *gesetzt* werden. Die Notwendigkeit zu handeln, *erzwingt* diese Entscheidung, die ja auch tatsächlich in jedem Augenblick erzieherisch relevanten Handelns getroffen wird.

Man mag diese Entscheidung — zumindest für den „Bereich“ institutionalisierten erzieherischen Handelns — denjenigen übertragen, deren erzieherische Verantwortung und Zuständigkeit durch besondere pädagogische Sachkenntnis fundiert ist, und diese professionellen Erzieher mögen auch „nach bestem Wissen und Gewissen“ entscheiden, jedoch werden damit zumindest zwei nur theoretisch trennbare Fragen nicht beantwortet, sondern eigentlich erst ans Licht gebracht: Zum einen nämlich die Frage nach Vollständigkeit und Verlässlichkeit der nomologischen und erst insofern „technologisch“ relevanten *Information*, auf Grund deren die mannigfaltigen didaktischen und methodischen Entscheidungen zu treffen sind und tagtäglich hundertfach getroffen werden, und zum anderen die vielschichtige Frage nach der Verbindlichkeit und Gültigkeit der präskriptiven Dimension dieser Entscheidungen, also der *Wertungen und Wertmaßstäbe*. Bereits die Lösung der ersten Frage bereitet Schwierigkeiten genug (die zweite muß einer eigenen Untersuchung vorbehalten bleiben [siehe Anm. 5]).

Wir vermögen bis heute nur wenig Zuverlässiges darüber zu sagen, welche jener Grundtypen als *gültig* bzw. verbindlich und unter zureichend diskutierten Gesichtspunkten als *richtig*<sup>17)</sup> angesehen werden können, zu denen wir individuelle Verhaltensbereitschaften einerseits und soziokulturelle Verhaltensforderungen oder gar -möglichkeiten andererseits in erzieherischer Absicht zusammenzubringen beabsichtigen oder tatsächlich helfen. Den „augenfälligsten“ Konsequenzen dieses Mangels an bewährter deskriptiver und nomologischer Information ist abzuhelpen, und zwar vor allem durch stärkeren Ausbau einer erfahrungswissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft sowie durch Berücksichtigung und durch didaktische Transformation der bereits vorliegenden Ergebnisse empirischer Sozialwissenschaften (i. w. S.).

Jedoch grundsätzlicher noch und genauer genommen: Alle diese Lösungen, so unentbehrlich sie auch sind, haben nur „vorläufige“ Geltung. Wir sind nämlich nicht einmal in der Lage, volle oder endgültige Gewißheit darüber zu erlangen, ob unsere Erkenntnisse, unsere nomologischen und

17 Eine eingehende Analyse der Beziehungen zwischen *Gültigkeit* und *Richtigkeit* ist beabsichtigt. Vgl. den Ansatz bei: 60,111 f. und die werttheoretische Perspektive des Problembündels bei: 78, bes. S. 203 ff.



deskriptiven Informationen wahr sind (18, 54; 109; 5; 10; 124). Mit absoluten oder „letzten Wahrheiten“ über den Menschen und die Welt beginnt die Tyrannei (DJILAS und bereits DILTHEY), auch dann schon, wenn und sofern es um Wahrheiten „bloß“ empirischer Intention bzw. Dignität geht und nicht erst wenn „Weltanschauungen“ oder Wertorientierungen zur Diskussion stehen.

Dennoch zwingt uns dies nicht zur Resignation: Wenn wir auch nicht endgültig und absolut zuverlässig wissen können, was wahr ist, so ist es uns aber doch möglich, die *Dogmatisierung des Irrtums zu verhindern* (mit Bezug bes. auf POPPER: 25, 186; 6, 410; 67, 116).

Hiermit soll keineswegs *unreflektierte Beliebigkeit oder blinder Dezinismus* entschuldigt oder verharmlost werden. Jedoch eröffnet sich hier die *Chance zur Relativierung der unvermeidlichen Relativität* aller fremdverfügenden erzieherischen Vorgriffe und auch aller selbstverfügenden Daseins- und Handlungsentwürfe. Die Legitimitätsfrage kann und muß fortwährend neu gestellt und zu lösen versucht werden — schon und sicher nicht zum geringsten Teil unter erfahrungswissenschaftlichem Aspekt.

Damit ist allerdings noch nicht die Frage beantwortet, ob oder inwiefern hier und wann überhaupt von *pädagogischer* Legitimität gesprochen werden kann.

Der auch in diesem Zusammenhang übliche Hinweis auf das Individuum oder Subjekt führt aus bereits genannten Gründen nicht weiter. Selbst an der (pädagogisch motivierten) Entscheidung, der Entscheidung des Educandus nicht mehr als unvermeidbar vorzugreifen (49, 82), hat dieser selbst zunächst keinen Anteil.

Andererseits wurden und werden in den verschiedenen historischen und geographischen Regionen der Kultur die widersprüchlichsten gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen und Zumutungen auch von Pädagogen als „pädagogisch“ bezeichnet und entweder aus dem „wohlverstandenen Interesse“ „des Educandus“ oder auch aus „den existenziellen Bedürfnissen der Gesellschaft“ „gerechtfertigt“.

Gegen die weit verbreitete, aber zu abstrakte These, „der Pädagoge“ sei Anwalt „der Humanität“<sup>18</sup>), ist umsoweniger einzuwenden, je stärker

18 Vgl. 98,83; 39: „Manchmal haben ... wir das Gefühl, man müsse, wenn man das Wort ‚Humanismus‘ riskiert hat, sich den Mund ausspülen, denn zu viele ... Mäuler mißbrauchen es zur Heiligsprechung von Gaunerstreichen.“ — wohl auch, so kann man hinzufügen, innerhalb sogenannter „pädagogischer Provinzen“.

Wohl noch weiter verbreitet waren lange Zeit die tautologischen Maximen vom Stile „Das Menschsein des Menschen zu verwirklichen“.

sie als *Postulat*, und zwar als präzises und operationales, weil dann erst diskutierbares Postulat verstanden wird. Jedoch muß die dabei nicht zureichend ausgeschlossene Unterstellung kritisiert werden, daß irgendeine andere fachliche oder professionelle Kompetenz dies a priori *nicht* sei<sup>19</sup>).  
 Ebenso wenig kann man behaupten, „die Pädagogik“ unterscheide sich von anderen Kompetenzen dadurch, daß (nur) sie sich der Vervollkommenung, Höherführung, Besserung oder „Vergeistigung“ des Menschen oder seines Verhaltens(-habitus) widme, daß (nur) sie sich an „den inneren Menschen“, an „die Gesinnung“, „den Charakter“ oder auch „den ganzen Menschen“ wende.

Es ist in diesem Zusammenhang weder möglich noch erforderlich, alle expliziten und impliziten Definitionen kritisch zu diskutieren, wenngleich erst ein solcher Überblick voll einsichtig machte, daß einer erfahrungswissenschaftlich orientierten Darstellung *wahrscheinlich* nur die folgende Möglichkeit bleibt, den Terminus „pädagogisch“ zu bestimmen.

Es gibt nicht „das Pädagogische“ an und für sich, als geschlossenen Realitäts- bzw. Gegenstands-Bereich oder gar als autonome Entität. Sogar der relativ abgegrenzte Handlungskontext des Schulunterrichts hat Dimensionen, die herkömmlich nicht „pädagogisch“ genannt werden (z. B. psychologische, soziologische, juristische, medizinische, politische). Vielmehr wird „Pädagogisches“ jeweils durch diejenige (berufsmäßige) *Thematisierung* oder *Aktualisierung* einzelner *Perspektiven* soziokultureller Zusammenhänge „konstituiert“, die in der *Tradition unseres Denkens und Handelns* relativ kontinuierlich als „pädagogisch“ bezeichnet werden, und zwar thematisiert und aktualisiert *durch Instanzen oder Personen (-gruppen), denen im Prozeß gesellschaftlicher Arbeitsteilung die nur ungefähr abgrenzbare Funktion oder Rolle der Erziehungswissenschaft oder des Erziehens zugewiesen wurde*; mit anderen Worten: durch Personen, die sich selbst als Pädagogen definieren und von anderen so definiert werden (ähnlich für die Soziologie: 102, 1080; s. ferner: 59, 103; 60, 112 f.; 62).

Dieser Definitionsvorschlag wird einmal dem Umstand gerecht, daß die Gegenstände der herkömmlich als „Pädagogik“ bezeichneten Disziplin wechseln und vor allem, daß die Problemstellungen dieser Disziplin sich ändern. Er trägt u. a. aber auch der Tatsache Rechnung, daß das „materiale“ (Selektions-) Kriterium zur Inhaltsbestimmung eines pädagogischen Problems oder zur Planung, Durchführung und Kontrolle eines erzieherischen

19 Es ist bezeichnend, daß man die ebenso typischerweise nicht näher definierte „Gefahr des Mißbrauchs [beispielsweise] der Lerntheorie durch erziehungsfremde [!?] Mächte“, u. a. von „der [!] Werbung“ erwartet. So: 15,33. Kritisch 122,16 ff.

Handlungskonzepts zunächst von den (Ziel-)Setzungen, zumindest von Zielannahmen des jeweiligen Erziehungswissenschaftlers oder Erziehers abhängt. Dabei ist es gleichgültig, ob es sich um eine Zielannahme als *Gegenstand* der Forschung oder Reflexion, also um eine frei thematisierte Annahme handelt, die einen theoretischen Kontext, ein Erklärungsmuster determiniert, oder ob es sich um eine Zielsetzung als *Inhalt* erziehungstheoretischen Arbeitens oder praktischen Erziehungshandelns, also um präskriptives pädagogisches Engagement handelt<sup>20</sup>). In *beiden* Fällen, und unabhängig von der wissenschaftstheoretischen Beurteilung oder Lösung dieses Problembündels, spielt die freilich immer auch informativ fundierte, deskriptiv gehaltvolle und empirisch folgenreiche *Wert-Überzeugung des jeweiligen Erziehungswissenschaftlers oder Erziehers* eine entscheidende Rolle. Sie ist zwar geschichtlich und soziokulturell mitbedingt und kontrollierbar, *aber als persönliche und unvermeidbar subjektiv „befangene“ Grundwertung letztlich nicht hintergebar*.

Die *erfahrungswissenschaftliche* Beantwortung oder praktische Lösung der Frage, welche zu wählenden (und auch unabhängig von der Zielsetzung zu bewertenden) erzieherischen Aktionen, welche Maßnahmen im weitesten Sinne *pädagogisch* legitim sind, hängt von der pädagogischen Zielsetzung ab, deren Erfüllung man von dem Einsatz dieser Maßnahmen auf Grund nomologischer Informationen erwarten kann. Mithin weisen alle Versuche einer formalen Abgrenzung oder Bestimmung auf die bereits skizzierte „materiale“ Legitimitätsfrage zurück. Eine Antwort darauf wiederum läßt sich nicht, wie zu zeigen versucht wurde, auf irgend eine „Sache“ zurückführen, sie erfordert eine Wertung, eine Zielsetzung, über deren *präskriptive* Dimension nicht mehr weiter diskutiert werden kann<sup>21</sup>).

Es ist wahrscheinlich noch ebenso verbreitet wie problematisch, diese „Subjektivität“<sup>22</sup>) bzw. „Relativität“ (s. krit. Hinweise bei: 29, 56; 140) und die dadurch mitbedingte „Pluralität“ (siehe dazu auch: 47, 306; 38) erziehungswissenschaftlich und vor allem erziehungspraktisch als verhängnisvoll anzusehen. Jedoch erweist sich das, was im ersten Problem-

20 Auf die mehrdimensionale semantische Differenz zwischen der Zielsetzung des Erziehungswissenschaftlers und derjenigen des Erziehers (von anderen Instanzen abgesehen) wird in der in Anm. 5 angekündigten Arbeit ausführlich eingegangen.

In dieser „freien“ pädagogischen Thematisierung und Zielsetzung liegt eine „relative“ Autonomie „der Pädagogik“. Vgl. dazu auch den thematisch zwar begrenzten, aber aufschlußreichen Beitrag: 13, 201 ff. (der erst nach Abschl. d. Mskr. erschien).

21 Freilich, darauf wird im Schlußteil noch kurz eingegangen, beläßt und erfordert die *deskriptive* Dimension von Werturteilen und Zielsetzungen in viel größerem Maße krit. Diskussionen u. erfahrungswiss. „Entscheidungen“ als weithin angenommen wird.

22 Vgl. hierzu konstruktive Wieder- und Neu-Ansätze u. a. in den jüngeren Arbeiten von HERWIG BLANKERTZ.

zugang als *Mangel* erscheinen mochte, als eine *Chance* der „Humanität“. Der Mensch ist *nicht determiniert*, nicht auf eine bestimmte Verhaltensform *festgelegt*, sondern *weltoffen*, im subjektiv unterschiedlich aktualisierbaren Rahmen der *objektiven Möglichkeiten* einer Selbsterfahrung und -erprobung zur *Selbstbestimmung befreit* und zum *Selbstentwurf gezwungen*.

Allerdings hängt andererseits die Weite des Rahmens der *objektiven* Verhaltensmöglichkeiten wesentlich von der *Pluralität* ja sogar von Konflikten (siehe: 38) gesellschaftlicher Verhaltensanforderungen ab (119, 17 f.). Erst in einem pluralistischen Gesellschaftssystem gewinnt das Individuum jenen *Entscheidungsspielraum*, der seine Vernunft und Verantwortung herausfordert. Wenn das *Nichtfestgestelltsein* des Menschen durch die Natur nicht mit einer *Selbstfesselung* durch die Kultur verspielt werden soll, müssen die bereits skizzierten subjektiven, aber auch die *objektiven* Bedingungen freier Entscheidung gewährleistet werden.

## V

Da im *konkreten* Erziehungsgeschäft ontogenetisch erst verhältnismäßig *spät*, immer *unvollständig*<sup>23</sup>) und schon deshalb systematisch zugunsten jeweils herrschender Gruppennormen „*verzerrt*“ das ganze Spektrum der gesellschaftlich belassenen Verhaltensmöglichkeiten verfügbar wird, muß eine emanzipative Erziehung, sofern sie es nicht vorzieht, sich in die Realitätsfremdheit zeitloser Bildungsideale (kritisch dazu: 33, 56 ff., 144 ff.) zurückzuziehen, ihr Augenmerk zumindest auf dreierlei richten, und zwar

1. darauf, institutionell zu sichern, daß der Educandus Gelegenheit erhält, *abweichende oder konkurrierende Auffassungen und Verhaltensmöglichkeiten „im Original“ kennen, nutzen und meistern zu lernen* (s. auch 20, 143 ff.; 58, 223),
2. darauf, „alternative“ Kriterien des erzieherischen Vorgriffs auf eigenverantwortete Selbstbestimmung und Daseinsorientierung *auf eine breite kritikoffene soziale Diskussions- und Verantwortungsbasis zu stellen* und
3. darauf, das schon erwähnte *kritische Potential* um das *creative* zu bereichern und beides so *früh* und *wirksam* wie möglich zu stärken und zu fördern.

<sup>23</sup> Aus subjektiver Perspektive auch deshalb, weil die Erziehungsprozesse wahrscheinlich zunehmend irreversibel sind.

Der konkrete erzieherische Akt ist in Gefahr, u. a. durch folgende Tatbestände zugunsten „beliebiger“ einzelner Normen verzerrt zu werden.

- a) Es übersteigt wahrscheinlich *die Kraft und die Möglichkeit des einzelnen engagierten Erziehers*, die eigene Entschiedenheit über ein bestimmtes, tatsächlich vielleicht unzureichendes Maß hinaus *kritisch* zu hinterfragen, und zwar *u. a. deshalb*, weil
- b) der Erzieher selbst, in der Repräsentation soziokultureller Ansprüche an den Educandus „Partei“ ist; es gibt sogar genügend Anhaltspunkte dafür, daß er *das Normmuster einer gesellschaftlichen Minderheit* repräsentiert, und
- c) weil er mehr und mehr zu einem *Spezialisten* wird, der unmöglich das *ganze Feld* lebensbedeutsamer Anforderungen und Anfechtungen zu überblicken vermag, selbst wenn er sich darauf spezialisieren sollte, die Verfachlichung gesellschaftlicher Zuständigkeit zu überwinden oder didaktisch zu integrieren und die Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Verhaltenserwartungen auf die (vermeintliche) intellektuelle Kapazität des Educandus zu „reduzieren“.

Um diesen „Gefahren“ zu begegnen, wird man zumindest für den Entwurf von Erziehungszielen bzw. von Erziehungsprogrammen eine *breite gesellschaftliche Repräsentanz* realisieren müssen, in der *keine fachliche Kompetenz* völlig fehlt<sup>24</sup>) und in der auch zumindest eine größere Zahl von „*weltanschaulichen*“ *Grundorientierungen* (i. w. S.) zu Wort kommt. Die Verwirklichung dieses Konzeptes dürfte heute *prinzipiell* keine besonderen Probleme stellen.

Die Bedeutung der *Kreativität*, deren didaktische Realisierung ebenfalls prinzipiell keine allzu großen Schwierigkeiten mehr bereitet (42; 138; 94; 51; 137), ergibt sich aus folgendem Tatbestand. Die kritische Reflexion ist eine zwar *notwendige*, aber *nicht auch schon hinreichende* Bedingung dafür, daß der Zirkel wechselseitiger Inanspruchnahme zwischen individueller Disposition und gesellschaftlicher Verhaltenserwartung *konstruktiv*, d. h. zum Zwecke soziokultureller und pädagogischer *Innovation* durchbrochen wird. Es bedarf dazu vielmehr einer schöpferischen Daseinsorientierung, die sich nicht mit bloß Gegebenem begnügt, sondern die nach *Möglichkeiten* kultureller Erneuerung und Verbesserung trachtet (s. auch: 111, 252 ff.).

<sup>24</sup> Wie *umgekehrt*, das sei nur am Rande vermerkt, kein gesellschaftliches Projekt ohne pädagogische Sachkunde geplant werden dürfte.

## VI

Mit den bisherigen Erwägungen wurde versucht, den Spielraum der pädagogischen Handlungsmöglichkeiten abzustecken. Zur Entscheidung zwischen diesen Möglichkeiten bedarf es Normen. Eines dieser Normmuster, das geradezu als „erkenntnisleitendes Interesse“ bereits den vorgetragenen Erwägungen zugrunde liegt (Basisproblematik), postuliert Mündigkeit, Freiheit, Emanzipation. Es wäre ein verhängnisvoller Irrtum zu glauben, die Emanzipation des Menschen sei die „natürliche“ und insofern einzig reale Maxime, oder auch: sie ergebe sich von selbst und könne gleichsam „der Natur“ überlassen werden. Am Anfang aller erzieherischen Arbeit steht also nicht eine Feststellung, sondern eine *Entscheidung*, eine bewußte oder unbewußte Zielsetzung.

In Anwendung des postulierten Prinzips der Kritikoffenheit soll nun noch einmal aus *logischer* Perspektive die Frage aufgegriffen werden, ob eine solche unentbehrliche und gar unvermeidbare Entscheidung überhaupt mit Kritik, mit kritischer Intention vereinbar ist. Vergrößert könnte man sagen: Wer Mündigkeit fordert, kann keine Unmündigkeit zulassen; wer Entdogmatisierung postuliert, läßt dem Dogma nicht die Chance einer kritischen Kompetenz; das aber heißt: die Maxime „Entdogmatisierung“ ist am Ende selbst dogmatisch<sup>25</sup>).

Damit nun hätte sich das zentrale Postulat dieser Ausführungen *sozusagen selbst widerlegt*. Im allgemeinen scheint man genau damit *sich abzufinden* oder den weit bequemerem und vielleicht deshalb so verbreiteten (wenn auch kaum jemals so genannten) *Dogmatismus* zu *rechtfertigen*. Jedoch diese bedauerte oder begrüßte „Lösung“ des Problems der Selbstkritik ist nicht nur zwingend, sondern sogar unhaltbar: Entscheidungen, Maximen oder Werturteile enthalten, sofern sie verhaltensbelangvoll sind, außer der präskriptiven immer auch eine deskriptive Dimension (78; 54). Reine Präskriptionen vom Typ „Verwirkliche das Gute!“ haben zwar die faszinierende Eigenschaft, immer und überall gültig zu sein. Jedoch erkaufen sie diesen „Absolutheitscharakter“ durch Verhaltensirrelevanz. Für das konkrete Handeln wird ein Postulat erst in dem Maße bedeutsam, in dem es deskriptive Dimensionen und Implikationen besitzt, in dem es angibt,

---

25 Insofern schiene also die SCHELERSche Apostrophierung der „Autorität“ für den normativen Bereich berechtigt (118,340). Und diesen Sinn hat wohl auch das Votum ROSENSTOCKS, daß „angesichts der kommunistischen Parteischulen, angesichts aller idealistischen Schulen und angesichts des endlosen Geredes über das Menschenbild in der Erziehung... die... Lossprechung... von einem Menschenbild... das Dogma aller künftigen Erziehung“ sein möge (zit. bei: 52,272).

welche Tatbestände unter welchen Umständen als Verwirklichung des Guten anzusehen sind. Diese Tatbestände und Umstände werden ihrerseits immer im Kontext ihres konkreten Auftretens, aber auch ihrer Voraussetzungen und Konsequenzen thematisiert und bewertet, deren Erfassung von logischen und empirischen Irrtümern ständig bedroht ist. Das Postulat der Entdogmatisierung wäre also nur dann selbst dogmatisch, wenn *zweifelsfrei* wäre oder sein könnte (s. dazu auch: 89 [nach Abschl. d. Mskr. ersch.]), was Entdogmatisierung oder Freiheit oder Mündigkeit oder Emanzipation unter allen denkbaren Umständen, unter allen in Betracht kommenden Bedingungen und im Hinblick auf sämtliche Konsequenzen meint oder bedeutet. Die Maxime „Entdogmatisierung“ *postuliert* einen *deskriptiven* Tatbestand, über dessen Voraussetzungen, jeweilige Begleit-Umstände und Konsequenzen Irrtümer niemals völlig auszuschließen sind. Die erfahrungswissenschaftliche Sicherung der Voraussetzungen und Konsequenzen dieses Tatbestandes und seines veränderlichen Kontextes, die Erforschung seiner Realisierbarkeit unter gegebenen, unterschiedlich beeinflussbaren Bedingungen, die Ermittlung der Veränderbarkeit seiner faktischen Erscheinungsform oder seines bereits feststellbaren Verwirklichungsgrades, die Kontrolle seiner Wirkungen und der Beeinflussungsmöglichkeiten dieser Wirkungen . . . bedürfen permanenter kritischer Überprüfung. Entsprechend der Revision schon einzelner dieser Erkenntnisse werden auch unsere präskriptiven Stellungnahmen jeweils „neu zu platzieren“ sein.

*Beispielhaft* erwähnt sei die immer noch recht abstrakte Frage, welches konkrete Maß an kritischem Bewußtsein nicht nur der Kapazität eines zu definierenden Real-Typs von Personen gerecht wird („Maximum“), sondern auch mit anderen akzeptierten Maximen der Erziehung (etwa: Entscheidungsfähigkeit, Spontaneität . . .) vereinbar ist (Optimum). Man denke auch an so brisante Fragen, wie sie u. a. RIESMAN, HOFSTÄTTER und SCHELSKY aufgeworfen haben. Sie lassen sich auf die Formeln einer „Freiheit zur Anpassung“ einerseits und eines „gesellschaftlichen ‚Zwanges‘ zur persönlichen Originalität“ andererseits bringen (111, 252 ff.; 69, 177 ff.; 119; 3, 290; 20, 137).

Die deskriptiven Dimensionen jeder Maxime sind also Inhalte und Gegenstände erfahrungswissenschaftlicher Forschung und bereits insofern der kritischen Diskussion und Revision ausgesetzt. Somit kann das zentrale Postulat kritischer Reflexion endlich in dem Maße auch auf dieses selbst angewandt werden, in dem es deskriptive Implikationen besitzt, das aber heißt, indem es auch wirklich Maxime erzieherischen Handelns und menschlichen Verhaltens zu sein vermag.

*Literatur*

1. ABELS, HEINZ, Sozialpsychologische und sozialpädagogische Aspekte einer Jugendforschung, in: *Bildung und Erziehung*, 21. Jg., H. 6, 1968, S. 442 ff.
2. ADAM, HERIBERT, Bildungsprivileg und Chancengleichheit, in: *Das Argument*, Heft 31, 1964, S. 203 ff.
3. ADORNO, THEODOR W., *Negative Dialektik*, Frankfurt 1966
4. AEBLI, HANS, *Natur und Kultur in der Entwicklung des Menschen*; Konstanzer Universitätsreden, Bd. 4, Konstanz 1967
5. ALBERT, HANS, Die Idee der kritischen Vernunft, in: *Club Voltaire I*, Jahrb. f. krit. Aufklärung, hg. v. G. SZCZESNY, München 1963, S. 17 ff.
6. — Modell-Platonismus (zuletzt) in: *Logik der Sozialwissenschaften*, hg. v. E. TOPITSCH, Köln/Berlin 1965, S. 406 ff.
7. BAETHGE, MARTIN, Die Bildungspolitik der unternehmerischen Wirtschaftsverbände, in: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule*, 65. Bd., H. 6, 1969, S. 403 ff.
8. BALLAUFF, THEODOR, *Schule der Zukunft*, 2. Aufl., Bochum o. J.
9. — *Philosophische Begründungen der Pädagogik — die Frage nach Ursprung und Maß der Bildung*, Berlin 1966
10. BARTLEY, WILLIAM W., *Flucht ins Engagement, Versuch einer Theorie des offenen Geistes*, München 1964
11. *Begabung und Lernen*, hg. v. H. ROTH, mit Beiträgen v. H. AEBLI u. a.; Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 4, Stuttgart 1969
12. BERNSTEIN, BASIL, Sozio-kulturelle Determinanten des Lernens, in: *Soziologie der Schule*, Sonderheft 4 d. Kölner Zeitschrift f. Soziologie . . ., Köln und Opladen 1959
13. BEUTLER, KURT, Der „Autonomie“-Begriff in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach dem gesellschaftlichen Fortschritt, in: *Päd. Rundschau*, 23. Jg., H. 4, 1969, S. 195 ff.
14. BRÄUER, GOTTFRIED, *Das Finden als Moment des Schöpferischen*, Tübingen 1966
15. — Vom menschlichen Lernen, in: G. BRÄUER u. a., *Studien zur Anthropologie des Lernens*, Essen 1968, S. 11 ff.
16. BRIM, ORVILLE G., *Soziologie des Erziehungswesens*, Heidelberg 1963
17. BUBER, MARTIN, Über das Erzieherische (1919), in: Ders., *Reden über Erziehung*, Heidelberg 1956, S. 11 ff.
18. — *Bildung und Weltanschauung* (1935), ebenda, S. 49 ff.
19. BÜHL, WALTER L., *Schule und gesellschaftlicher Wandel*, Stuttgart 1968
20. CLAESSENS, DIETER, *Familie und Wertsystem*, Berlin 1962
21. — *Rolle und Macht*, München 1968
22. DAHEIM, HANSJÜRGEN, Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe, in: Sonderheft 5 d. Kölner Zeitschr. f. Soziologie . . ., Köln und Opladen 1961, S. 200 ff.



23. DAHL, ROBERT A. und CHARLES E. LINDBLOOM, Sieben Grundziele der Gesellschaftsgestaltung (1953), in: Grundlagen der Wirtschaftspolitik, hg. v. G. GÄFGEN, Köln/Berlin 1966, S. 211 ff.
24. DAHRENDORF, RALF, Bildung ist Bürgerrecht, o. O. 1965
25. — Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1966
26. DERBOLAV, JOSEF, Erziehung im Zeitalter der Automation, (zuletzt) in: Die Bildungsfrage in der mod. Arbeitswelt, hg. v. H. RÖHRS, Frankfurt/M. 1963, S. 98 ff.
27. — Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das päd. Handeln, in: Hdb. d. Psychologie in 12 Bden. . . , 10. Bd.: Päd. Psychologie . . . , hg. v. H. HETZER, 2. Aufl., Göttingen 1959, S. 3 ff.
28. DIETRICH, THEO, Sozialistische Pädagogik — Ideologie ohne Wirklichkeit, Bad Heilbrunn/Obb. 1966
29. DOLCH, JOSEF, Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 4. Aufl., München 1963
30. DURKHEIM, EMILE, Die Regeln der soziologischen Methode, Hg. u. eingel. v. R. KÖNIG, 2. Aufl., Neuwied/Berlin 1965
- 30.a EDDING, FRIEDRICH, Verwirklichung des Prinzips der gleichen Bildungschance (1962), in: Ders., Ökonomie des Bildungswesens, Freiburg i. Br. 1963, S. 313 ff.
31. EISENSTADT, S. N., Von Generation zu Generation, München 1966
32. ERIKSON, ERIK H., Kindheit und Gesellschaft, 3. Aufl., Stuttgart 1968
33. ERLINGHAGEN, KARL, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung, Freiburg/Basel/Wien 1960
34. — Katholisches Bildungsdefizit in Deutschland, Freiburg/Basel/Wien 1965
35. EWERT, OTTO, Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von sozio-kulturellen Normen, in: Psychologie der Erziehungsstile, hg. v. T. HERRMANN . . . , Göttingen 1966, S. 61 ff.
36. FEND, HELMUT, Sozialisierung und Erziehung, Weinheim/Bergstr. 1969
37. FERDINAND, WILLI, Noch einmal: Begabungsreserven, in: Neue Deutsche Schule, Jg. 1963, S. 192 ff.
38. FEYERABEND, PAUL, Von den Vorteilen des kalten Krieges, in: Club Voltaire, München 1967, S. 38 ff.
39. FISCHER, ERNST, Die Alte und die Neue Linke . . . , in: Die Zeit, Nr. 29. v. 18. 7. 1969, S. 5
40. FISCHER, WOLFGANG, Zum Problem der Anpassung in der Pädagogik, in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd., 35. Jg., H. 4, 1959, S. 272 ff.
41. — Zur pädagogischen Bedeutung der Sitte, in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd., 41. Jg., H. 1, 1965, S. 29 ff.
42. FLECHSIG, KARL-HEINZ, Erziehen zur Kreativität, in: Neue Sammlung, 6. Jg., H. 2, 1966, S. 129 ff.
43. FLITNER, WILHELM, Allgemeine Pädagogik, 7. Aufl., Stuttgart 1961

44. FROMM, ERICH, Individual and Social Origins of Neurosis, in: American Sociological Review, Vol. 9, 1944, S. 380 ff.
45. FÜRSTENAU, PETER, Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1967
46. FÜRSTENBERG, FRIEDRICH, Die soziale Anpassung als Problem der pädagogischen Soziologie, in: Bildung und Erziehung, XIV. Jg., H. 5, 1961, S. 282 ff.
47. GEIGER, THEODOR, Erziehung als Gegenstand der Soziologie (1930), (zuletzt) in: Ders., Arbeiten zur Soziologie . . ., Ausgew. u. eingel. v. P. TRAPPE, Neuwied/Berlin 1962, S. 293 ff.
48. — Demokratie ohne Dogma, 2. Aufl., München 1964
49. GEISSLER, GEORG, Die Autonomie der Pädagogik, Langensalza/Berlin/ Leipzig 1929
50. GRIMM, SUSANNE, Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966
51. GROTE, JOACHIM; GERHARD HAJEK; UWE HENNING; ERNST-HARTMUT HOFF; ANETTE KOCH; PETER MARTIN ROEDER; CHRISTEL SCHOPPEN; HEINR.-GEORG SIEVERS; KLAUS TREUMANN, Untersuchungen zur Kreativität, in: Zeitschr. f. Päd., 15. Jg., H. 2, 1969, S. 135 ff.
52. HABERMAS, JÜRGEN, Pädagogischer „Optimismus“ vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie, in: Neue Sammlung, 1. Jg., 1961, S. 251 ff.
53. — Zur Logik der Sozialwissenschaften, Beiheft 5 der Philosophischen Rundschau, Tübingen 1967
54. HARE, RICHARD, M., The Language of Morals, Oxford 1952
55. HASELOFF, OTTO WALTER, Über Funktion und Theorie der Begabung, in: Zeitschr. f. Päd., 6. Beiheft, Weinheim/Bergstr. 1966, S. 143 ff.
56. HECKHAUSEN, HEINZ, Leistungsmotivation, in: Hdb. d. Psychologie in 12 Bden., 2. Bd.: Allg. Psychologie, II. Motivation, hg. v. H. THOMAE, Göttingen 1965, S. 602 ff.
57. HEHLMANN, WILHELM, Wörterbuch der Pädagogik, 6. Aufl., Stuttgart 1960
58. HEID, HELMUT, Pädagogische Konsequenzen sozialkultureller Strukturwandlungen, in: Jahrb. f. Wirtschafts- und Sozialpädagogik 1967, Heidelberg 1967, S. 191 ff.
59. — Zur logischen Struktur einer empirischen Sozialpädagogik, in: Erziehung in einer ökonomisch-technischen Welt, Festschr. f. F. SCHLIEPER . . ., hg. v. J. BAUMGARDT Freiburg i. Br. 1967, S. 74 ff.
60. — Zur logischen Problematik der pädagogischen Maxime „wirtschaftlich richtigen Verhaltens“, in: Wirtschaft und Erziehung, 21. Jg., H. 3, 1969, S. 106 ff.
61. — Soziokulturelle Bedingtheit der „Begabung“ in pädagogischer Betrachtung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 65. Bd., H. 8, 1969, S. 561 ff.
62. — Grundfunktionen berufsbezogener Bildung (im Druck)
63. HEIDTMANN, FRANK, Zum ideologischen Gehalt der Äußerungen der Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände zum Zweiten Bildungsweg, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 65. Bd., H. 6, 1969, S. 416 ff.
64. HEITGER, MARIAN, Bildung und moderne Gesellschaft, München 1963

65. — Über den Begriff der Normativität in der Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift f. wiss. Päd., 41. Jg., H. 2, 1965, S. 113 ff.
66. — Die Bedeutung des Normativen für den Begriff der pädagogischen Führung, in: Die Pädagogik als Wissenschaft . . ., Neue Folge d. Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd., H. 4, Bochum 1966, S. 103 ff.
67. HENTIG, HARTMUT VON, Die Sache und die Demokratie, in: Neue Sammlung, 9. Jg., H. 2, 1969, S. 101 ff.
68. HITPASS, JOSEF, Einstellung der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965
69. HOFSTÄTTER, PETER R., Einführung in die Sozialpsychologie, 2. Aufl., Stuttgart 1959
70. HONIGSHEIM, PAUL, Über die sozialhistorische Standortgebundenheit von Erziehungszielen, in: Schule und Erziehung, Ihre Probleme und ihr Auftrag in der industriellen Gesellschaft, hg. v. O. W. HASELOFF u. H. STACHOWIAK, Berlin 1960, S. 39 ff.
71. JÜRGENS, HANS W., Familiengröße und Bildungsweg, Stuttgart 1964
72. KAUFMANN, WALTER, Ketzerei in der Erziehung, Oder: Dogmatisches Denken, Vernunft und Demokratie, in: Club VOLTAIRE II, München 1965, S. 303 ff.
73. KELL, ADOLF, Der Einfluß wirtschaftlicher Interessengruppen auf die Ordnung der Ausbildungsberufe, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 65. Bd., H. 6, 1969, S. 452 ff.
74. KLAFKI, WOLFGANG, Die Einführung in die Arbeits- und Wirtschaftswelt und ihre gesellschaftlich-politische Bedeutung als Aufgabe der Volksschuloberstufe, in: KLAFKI/KIEL/SCHWERDTFEGER, Die Arbeits- und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasiums, 2. Aufl., Heidelberg 1967
75. KOB, JANPETER, Die Rollenproblematik des Lehrerberufes, in: Soziologie der Schule, hg. v. P. HEINTZ, Sonderheft 4 d. Kölner Zeitschrift f. Soziologie . . ., Köln/Opladen 1959, S. 91 ff.
76. — Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963
77. KÖNIG, RENÉ, Strukturwandel sozialer Anomien in der Gegenwartsgesellschaft, Unkorrig. Manuskript d. RIAS-Funkuniversität, Sendung v. 9. 7. 1969
78. KRAFT, VICTOR, Die Grundlagen einer wissenschaftlichen Wertlehre (1937), 2. Aufl., Wien 1951
79. KRUMM, VOLKER, Das Zukunftsbild der Jugend, Weinheim/Berlin 1967
80. KUCKARTZ, WILFRIED, Sozialisation und Erziehung, Eine Polemik wider den Pädagogismus, Essen 1969
81. LEMPERT, WOLFGANG, Wirtschaftliche Interessenverbände, Pädagogik und Berufsausbildung, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 65. Bd., H. 6, 1969, S. 401 ff.
82. LEWIN, KURT, Zeitperspektive und Moral, in: Ders., Die Lösung sozialer Konflikte, Ausgew. Abhandl. über Gruppendynamik, hg. v. G. W. LEWIN . . ., Bad Nauheim 1953, S. 152 ff.

83. LITT, THEODOR, Das Wesen des Pädagogischen Denkens, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hg. v. H. RÖHRS, Frankfurt/M. 1964, S. 58 ff.
84. LOCH, WERNER, Rollenübernahme und Selbstverwirklichung, in: G. BRÄUER u. a., Studien zur Anthropologie des Lernens, Essen 1968, S. 65 ff.
85. LÖWISCH, DIETER-JÜRGEN, Sitte, Legalität und Moralität in der Erziehung, in: KANT-Studien, 59. Jg., H. 2, 1968, S. 212 ff.
86. McCLELLAND, DAVID C., Die Leistungsgesellschaft, hg. v. I. Y. WENDT u. G. FLEISCHMANN, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1966
87. MEAD, HERBERT, MIND, Self and Society, 12. Aufl., Chicago/London 1963
88. MENZE, CLEMENS, Überlegungen zur Kritik am humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit, in: Päd. Rundschau, 20. Jg., H. 5, 1966, S. 417 ff.
89. MISH'ALANI, J. K., Regel und Ausnahme in der Ethik, in: RATIO, 11. Bd., H. 1, 1969, S. 92 ff.
90. MOLLENHAUER, KLAUS, Anpassung, in: Zeitschr. f. Päd., 7. Jg., H. 4, 1961, S. 347 ff.
91. — Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, hg. v. H. ROTH . . ., S. 269 ff.
92. MOORE, WILBERT E., Strukturwandel der Gesellschaft, München 1967
93. MÜHLMANN, WILHELM E., Homo creator, Abhandlungen zur Soziologie, Anthropologie und Ethnologie, Wiesbaden 1962
94. MUTSCHLER, DIETER, Intelligenz und Kreativität, in: Zeitschr. f. Päd., 15. Jg., H. 2, 1969, S. 119 ff.
95. NEUNHEUSER, KARLHEINZ, Die ideologischen Grundlagen des Rahmenplanes, (teilweise) in: Für und Wider den Rahmenplan, Eine Dokumentation, Ausgew. u. hg. v. A. O. SCHORB, Stuttgart 1960, S. 104 ff.
96. NEWCOMB, THEODORE M. unter Mitarb. v. W. W. CHARTERS jr., Sozialpsychologie, Meisenheim a. Gl. 1959
97. NIEBERGALL, FRIEDRICH, Christliche Jugend- und Volkserziehung, Göttingen 1924
98. NOHL, HERMAN, Erziehergestalten, Göttingen 1958
99. NYSSSEN, FRIEDHELM, Gewerkschaft und Schule, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 65. Bd., H. 6, 1969, S. 428 ff.
100. — Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände auf Lehrer, ebenda, S. 436 ff.
101. OEVERMANN, ULRICH, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: Begabung und Lernen, hg. v. H. ROTH . . ., S. 297 ff.
102. OPF, KARL-DIETER, Soziologische Theorie, in: Wörterbuch der Soziologie, 2. . . . Aufl., hg. v. W. BERNSDORF . . ., Stuttgart 1969, S. 1080 ff
103. PEISERT, HANS GERT, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967
104. PETZELT, ALFRED, Grundzüge systematischer Pädagogik, 2. Aufl., Stuttgart 1955

105. — Wissen und Haltung, Freiburg i. Br. 1955
106. PÖPPEL, KARL GERHARD, Anpassung und Eigenständigkeit als pädagogische Frage, in: Vierteljahrsschr. f. wiss. Päd., 35. Jg., H. 2, 1959, S. 89 ff.
107. POPITZ, HEINRICH, Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung, in: Jugend in der mod. Gesellsch., hg. v. L. v. FRIEDEBURG, Köln/Berlin 1965, S. 392 ff.
108. POPPER, KARL R., Falsche Propheten, HEGEL, MARX und die Folgen; Die offene Gesellschaft und ihre Feinde, Bd. II, Bern 1958
109. — Conjectures and Refutations, London 1963
110. REICHWEIN, REGINE, Sprachstruktur und Sozialschicht, Ausgleich von Bildungschancen durch ein künstliches Sprachmedium?, in: Soziale Welt, 18. Jg., H. 4, 1967, S. 309 ff.
111. RIESMAN, DAVID; REUEL, DENNEY; NATHAN, GLAZER, Die einsame Masse, 72/73, Hamburg 1959
112. RITTER, HORST — WOLFGANG ENGEL, Genetik und Begabung, in: Begabung und Lernen, hg. v. H. ROTH . . ., S. 99 ff.
113. ROEDER, PETER M., Sprache, Sozialstatus und Bildungschancen, in: PETER M. ROEDER u. a., Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965
114. ROESSLER, WILHELM, Jugend im Erziehungsfeld, 2. Aufl., Düsseldorf o. J. (1962)
115. ROLFF, HANS-G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967
116. ROTH, HEINRICH, Begabung als Problem der Forschung, in: Die Deutsche Schule, 59. Jg., H. 4, 1967
117. SANDER, ALFRED, Begabung, Intelligenz, Leistung, in: Schule und Psychologie, 14. Jg., H. 7, 1967, S. 201 ff.
118. SCHELER, MAX, Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik, 3. Aufl., Halle 1927
119. SCHELSKY, HELMUT, Einführung, in: RIESMAN, D. u. a., Die einsame Masse, Hamburg 1959, S. 7 ff.
120. SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH, Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in: Ders., Pädagogische Schriften, Unter Mitw. v. T. SCHULZE, hg. v. E. WENIGER, 2. Aufl., Düsseldorf/München 1966, S. 1 ff.
121. SCHÖLLGEN, WERNER, Ethos, in: Staatslexikon . . ., 6. Aufl., 3. Bd., Freiburg i. Br. 1959, Sp. 56 ff.
122. SEIFFERT, HELMUT, Muß die Pädagogik eigenständig sein? Essen 1964
123. SENGHAAS, DIETER, Die Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt, in: Neue Sammlung, 9. Jg., H. 2, 1969, S. 130 ff.
124. SPINNER, HELMUT F., Theoretischer Pluralismus, in: Kommunikation, Vol. 4, 1968, S. 181 ff.
125. SPITZ, RENÉ A., Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen, 2. Aufl., Stuttgart 1960
126. SPRANGER, EDUARD, Psychologie des Jugendalters (1924), 25. Aufl., Heidelberg 1957

127. — Grundstile der Erziehung, in: Ders., Päd. Perspektiven . . . , 7. Aufl., Heidelberg 1962, S. 93 ff.
128. — Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung, Heidelberg 1962
129. — Die moralbildende Kraft in unserem Zeitalter, in: Ders., Kulturfragen der Gegenwart, 4. Aufl., Heidelberg 1964, S. 116 ff.
130. STALLMANN, MARTIN, Christentum und Schule, Stuttgart 1958
131. Stellungnahmen des deutschen Altphilologenverbandes, in: Für und Wider den Rahmenplan, Eine Dokumentation, Ausgewählt und hg. v. A. O. SCHORB, Stuttgart 1960, S. 26 ff.
132. Stellungnahme des Deutschen Philologenverbandes, ebenda., S. 26 ff.
133. STENDENBACH, FRANZ JOSEF, Soziale Interaktion und Lernprozesse, hg. v. R. KÖNIG, Bd. 12, Köln/Berlin 1963
134. STÜTZ, GISELA, Einige Perspektiven autoritärer berufs- bzw. wirtschaftspädagogischer Postulate, in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, 65. Bd., H. 6, 1969, S. 445 ff.
135. THOMAE, HANS, Entwicklung und Prägung, in: Hdb. d. Psychologie in 12 Bden. . . , 3. Bd.: Entwicklungspsychologie, . . . hg. v. H. THOMAE, 2. Aufl, Göttingen 1959, S 240 ff.
136. TOPITSCH, ERNST, Über Leerformeln, in: Probleme der Wissenschaftstheorie, Festschr. f. V. KRAFT, hg. v. E. TOPITSCH, Wien 1960, S. 233 ff.
137. TORRANCE, E. PAUL, Lernprozesse bei problemlösendem und schöpferischem Verhalten, Unkorr. Manusk. d. RIAS-Funkuniversität, 63. Vortragsfolge, Sendung v. 21. 4. 1969
138. ULMANN, GISELA, Kreativität, Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes, Weinheim/Berlin/Basel 1968
139. VORSMANN, NORBERT, Zum Begriff der Gesamtschule, in: Päd. Rundschau, 22. Jg., H. 9, 1968, S. 491 ff.
140. WEIN, HERMANN, Das Problem des Relativismus, Philosophie im Übergang zur Anthropologie, Berlin 1950
141. WICHMANN, OTTMAR, Eigengesetz und bildender Wert der Lehrfächer, (1930), 2. Aufl., Darmstadt 1964
142. WILLI, VICTOR J., Grundlagen einer empirischen Soziologie der Werte und Wertsysteme, Zürich 1966